

SER PROFESSOR DE LICEU NO “ESTADO NOVO” PORTUGUÊS. O DISCURSO DOS PROFESSORES NA IMPRENSA PEDAGÓGICA

Joaquim Pintassilgo
Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
Centro de Investigação em Educação

O presente texto tem por objectivo analisar as representações dos professores de liceu sobre eles próprios e sobre a profissão, tendo como fonte um conjunto de textos produzidos a propósito de uma homenagem póstuma ao professor de matemática António Nicodemos de Sousa Pereira (falecido em 1956) e publicados no número de Novembro de 1957 da revista *Labor*, um dos principais títulos da imprensa pedagógica portuguesa do século XX. A *Labor* foi dinamizada por professores de liceu e era a esse mesmo sector do professorado que se dirigia, procurando tratar, com a independência possível num contexto de censura política, os problemas que se colocavam a esse nível de ensino. Publicada entre 1926 e 1973 acompanhou, com algumas intermitências, o percurso temporal da ditadura portuguesa, um período difícil e contraditório no que se refere à afirmação da profissionalidade docente.

Os autores dos textos referidos, todos eles colegas e amigos do homenageado, aproveitam as referências ao percurso biográfico de Nicodemos Pereira, nas suas dimensões pessoal e profissional, para traçarem a imagem do que é ser um “bom professor” de liceu na década de 50 do século XX. Procuraremos, através do presente trabalho, reflectir sobre o passado da profissão no pressuposto de que a reconstrução da memória da mesma é uma condição importante da afirmação da identidade profissional dos professores.

A nossa hipótese de trabalho é a seguinte: o período por nós estudado (anos 50) apresenta-se como um momento importante do processo de afirmação da consciência profissional dos professores liceais, levando-os à manifestação, em algumas áreas e de forma assinalável, de um pensamento próprio. Apesar das dificuldades colocadas pelo contexto político-ideológico e pelos constrangimentos decorrentes dos dispositivos de controlo montados pelo poder vigente, os professores conseguem construir formas de exercício da profissão, de que é parte integrante a adopção de um conjunto de pressupostos pedagógicos e éticos e de representações identitárias que os conduzem à atribuição de um sentido novo à sua “missão” de educadores.

Tomaremos como campo privilegiado da nossa análise os discursos produzidos pelos próprios actores, procurando não os confundir com as práticas pedagógicas dos mesmos, mas assumindo, com Popkewitz e Pereira (1993), “the constructive role of language in the forming of social regulation” (p.25). As práticas discursivas dos professores, tal como se expressam nos textos publicados na *Labor*, representam, nessa perspectiva, um contributo importante para a construção de realidades contemporâneas associadas ao ser professor e que podemos sintetizar através dos seguintes conceitos: identidade, deontologia, profissionalidade.

1. O professor de liceu: um artesão do ensino?

Várias têm sido as categorias construídas ao nível da reflexão educativa e que procuram dar conta do carácter e sentido da actividade docente. Qual a adequação dessas categorias à forma como era vivida a profissão na década de 50 do Estado Novo português? Qual a sua relação com as categorias construídas pelo próprio discurso dos professores? É esta reflexão que procuraremos desenvolver num primeiro momento.

Uma das categorias a que se tem recorrido é a que remete para a analogia entre a docência e os ofícios tradicionais. O professor seria, nesta óptica, um verdadeiro artesão da “arte de ensinar”, uma ideia que pode ser tomada em vários sentidos e da qual decorrem diversas características; destaquemos as seguintes: a existência de uma preocupação formativa, embora inseparável da fase inicial da actividade, decorrendo no próprio contexto de trabalho e assegurada pelos homens do ofício; a ausência de separação entre as várias fases do processo produtivo, da planificação à realização, o que permite ao artesão controlar todo o processo e deter uma maior autonomia em relação a qualquer forma de controlo externo; a reduzida estandardização do trabalho artesanal, possibilitando uma relação não alienante com o produto e uma relação mais individualizada com o cliente.

Passemos então à questão que aqui mais nos interessa: em que medida o trabalho real dos professores pode (ou não) associar-se, no passado como no presente, à concepção do artesão tal como a deixámos esboçada? Várias têm sido as reflexões produzidas sobre esta temática. Para Bourdoncle (1993), por exemplo, o modelo artesanal está mais próximo do trabalho real dos professores do que o modelo do especialista. Os argumentos apresentados pelo autor remetem para a valorização dos saberes provenientes da experiência, tornados saber acumulado e transmitido no interior da comunidade, contribuindo assim para o desenvolvimento de sentimentos de pertença a essa mesma comunidade. O autor não deixa de chamar a atenção, para além das virtualidades, para as inevitáveis limitações dessa concepção, dado o seu carácter reprodutor e o facto da experiência tanto poder ser boa como má.

Com a mesma concepção do professor como artesão se prende a utilização da metáfora do “bricolage” por parte de alguns autores. Para Perrenoud (1997) “ensinar é, antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes”, devendo o professor permanecer “o

artesão (das) várias contribuições numa prática pessoal” (pp. 24-25 e 200-201), assumindo-se como o actor principal do processo de transposição didáctica. Esta noção tem a grande vantagem de valorizar o papel do professor na reinterpretação de programas e manuais, tornando os saberes ensináveis e avaliáveis no quadro de um conjunto de aulas e de um ano lectivo; o professor surge-nos como o construtor do currículo real, ao planear e organizar, de forma artesanal, as actividades, materiais, formas de animação, etc. que preenchem o quotidiano das suas aulas. A liberdade que este “bricolage” permite ao professor não deixa de ser um dos aspectos mais gratificantes da sua actividade e prende-se com a noção de artista a que alguns autores também recorrem, quando chamam a atenção para a importância dos factores relativos à personalidade, à sensibilidade e à criatividade dos professores, no quadro de uma actividade que é por natureza relacional.

Os textos produzidos por diversos professores de liceu, no contexto da homenagem a Nicodemos Pereira, são, quanto a nós, veículo de alguns traços da concepção do professor como artesão do ensino. As próprias palavras são, a esse respeito, elucidativas. É o caso do entendimento da docência como ofício. Para Serrão (1957), um dos articulistas, Nicodemos havia-o inspirado a ser “mais exigente no difícil ofício de semear entre os jovens o que valha a pena semear” (p.117).

A palavra mestre é significativamente a mais usada para identificar o professor – quinze ocorrências no conjunto do *corpus* -, geralmente em associação com a palavra discípulo, como quando Agudo (1957) afirma que Nicodemos “via na situação [educativa] só este binómio: mestre – discípulo” (p.108). Terral (1997a) chama-nos justamente a atenção para “la tradition d’un terme: le maître – qui ne peut manquer de surprendre par son ancienneté les innovateurs de toute tendance” (p.150).

Mestre era, aliás, a designação tradicional dos professores de primeiras letras e, se é verdade que esta nos remete para a figura do mestre dos ofícios mecânicos, convém não esquecer os outros sentidos que lhe estão subjacentes, designadamente a sua acepção religiosa. Recorde-se que mestres eram também os dirigentes das ordens religiosas-militares, para não falar dos mestres associados aos contextos da marinha, do exército ou da hierarquia maçónica. Importa aqui realçar a dimensão religiosa que, do passado ao presente, permaneceu associada à designação mestre e que se relaciona, certamente, com o carácter utópico geralmente assumido pelo discurso pedagógico.

Para além da filiação numa tradição religiosa, artesanal e docente, pretende-se sublinhar, muito em particular, o facto de que a relação pedagógica e humana entre mestre e discípulo deve assumir um carácter integral; como afirma Ramos (1957): “a Formação da Personalidade, para se realizar convenientemente, exige mestres dotados de grande poder de compreensão da alma juvenil” (p.122). O professor deve assumir-se, como atrás se dizia, como aquele que, ao mesmo tempo, conduz e dirige, ensina e aconselha o seu discípulo.

A palavra mestre parece, assim, na sua polissemia, continuar a ser a mais adequada para expressar um dos termos do binómio educativo – educação / instrução - subjacente à concepção pedagógica anteriormente apresentada. É-o igualmente, e num sentido porventura mais moderno, o termo “educador”, também há pouco referenciado e por diversas vezes utilizado nos textos em análise. “Nicodemos não se limitava a ensinar bem a Matemática” (Ramos, 1957, p.120), constata um dos autores, para outro acrescentar:

“aquele extraordinário professor que reunia, como ninguém, às qualidades de saber, de intuição pedagógica e dedicação pelo ensino, os primores de uma viva inteligência e de um carácter nobilíssimo que o tornavam um perfeito Educador, sem dúvida um dos maiores do nosso tempo” (Figueiredo, 1957, p.123)

Como vemos, o discurso produzido pelos professores de liceu da década de 50 contém em si a defesa da manutenção, pelos professores, do tradicional papel de educadores morais, tendo em vista a promoção dum crescimento integrado e equilibrado dos seus alunos; o professor é aqui entendido como um “educador global”, o que remete para uma responsabilidade global que o aproxima do artesão. Os articulistas da *Labor* assumem-se como responsáveis pela instrução e, particularmente, pela educação dos jovens adolescentes que lhes estão confiados. É a esse propósito que faz sentido a pergunta: “- Não estaremos confundindo, pelo menos na prática, Educação com Ensino? – Não estaremos baralhando Formação com Instrução, palavras com factos?”; para logo se responder: “A Educação Nacional tem de se desenvolver num plano que não se pode confundir com o do ensino” (Ramos, 1957, pp.119 e 122).

É igualmente neste contexto que se compreende a recuperação do tradicional tema da exemplaridade do mestre / educador:

“O professor para ser verdadeiramente um Educador tem de ser um exemplo vivo dos requisitos e qualidades que se exigem aos alunos, um modelo a seguir na moral, no saber, no rigor científico, na justeza dos conceitos, na dedicação e interesse pelo ensino, na lealdade e imparcialidade com que aprecia os seus alunos. Estes atributos possuía-os o Dr. Nicodemos no mais alto grau” (Figueiredo, 1957, p.125).

Lawn (2000), ao estudar o caso dos professores ingleses de meados do século, chega a uma constatação de sentido idêntico: “para os seus deveres e obrigações – os professores eram vistos como exemplos morais, quase missionários ou servos civis” (p.72). A actualidade desta concepção surge-nos, por exemplo, defendida em Cunha (1996): “E no entanto, quer queiram quer não, os professores serão sempre ‘modelos’ para os alunos” (p.38).

Assim se compreende a íntima relação estabelecida no discurso dos professores entre o professor e a pessoa, uma concepção que é de ontem como é de hoje. A ligação entre o mestre e o homem, o professor e a pessoa é uma constante – cerca de dez

ocorrências no nosso *corpus* -, como abundantes são as referências à personalidade de Nicodemos Pereira e às implicações dessa mesma personalidade na actuação pedagógica e didáctica desse “professor notável”, desse “extraordinário professor”, tal como os seus pares o consideravam. Como diz Agudo (1957): “O professor Nicodemos conhecia bem essas técnicas [de ensino] mas julgá-lo por aí só seria julgá-lo muito parcialmente porque o professor que ele era decorria de uma pessoa de qualidade muito mais que dum jeito adquirido” (p.108).

Esta citação é duplamente importante. Por um lado, ilustra na perfeição as ideias anteriormente apresentadas acerca da relação entre a pessoa e o professor, ao sublinhar a importância da personalidade deste último. Por outro, está-lhe subjacente uma relativa desvalorização do que aí se designa por “técnica(s) de ensino”, através das quais se buscariam “os melhores resultados”. O que nos surge enfatizado é o percurso e o perfil pessoal, afectivo e ético do professor, questões a que voltaremos, e a recusa (implícita), no quadro de um “paradigma humanista”, de uma qualquer estandardização do acto de ensinar.

Aproximamo-nos, por esta via, da concepção de ensino como uma arte e do professor como um artista. Segundo um dos seus colegas, Nicodemos “era grande na arte de ensinar” (Ramos, 1957, p.120). Uma das dimensões dessa arte é a que se refere à importância de factores tais como o sentimento, a afectividade, a beleza, numa perspectiva que quase a aproxima das concepções pós-modernas. Num texto notável, em que procura questionar, de forma clara, a pertinência da opção por uma racionalidade de natureza meramente técnica, Serrão (1957) afirma o seguinte:

“Mas, afinal, digam-me lá em que consistirá a eficiência didáctica? Consistirá ela em levar o menino a papaguear muito bem papagueadinho o que deve papaguear para passar no exame ou em ter levado o rapaz a pressentir o imponderável roçar da asa da verdade, da beleza, do bem? O alvoroço ante novos caminhos da inteligência, o descobrimento dos valores éticos e estéticos, só o amor discreto mas actuante que o

discípulo presente no mestre para além das suas rugas desdenhosas o poderá suscitar. A eficiência que importa é essa. A de que tinha o dom o Dr. Nicodemos; por isso, o estimavam os alunos” (p.117)

Deixemos para depois os comentários à fundamentação ética da actividade docente, a que aqui se procede, e destaquemos o facto da verdade, do bem, da beleza e do amor surgirem como palavras-chave desta caracterização do que é ser bom professor de liceu na década de 50 do século XX, a qual não deixa de nos colocar ainda hoje fundas interrogações.

1.2. O professor de liceu: um profissional do ensino?

Mas estará a função docente condenada a permanecer um ofício? Ou uma arte? Não é viável a construção de um saber que fundamente cientificamente a actividade docente? Não é possível a transformação do ofício de ensinar numa verdadeira profissão? Os professores não poderão aceder ao estatuto de verdadeiros especialistas do acto educativo? É-nos naturalmente impossível, neste contexto, reflectir de forma minimamente profunda acerca deste conjunto articulado de questões, que remetem para problemas tão fundamentais como: qual o estatuto epistemológico que pode ser atribuído às ciências da educação? Que concepção desenvolver sobre as relações entre a teoria e a prática no processo de ensino / aprendizagem? A resposta de Bourdoncle (1993) é, a esse respeito, elucidativa: “Mais il existe un savoir scientifique sur une partie de ce qui se passe en classe, et donc une *base scientifique de l’art d’enseigner*” (p.103). Admitindo embora a existência dessa base científica, a posição de Trousson (1992) é, a esse nível, um pouco mais radical: “Il semble que subsistera toujours dans la pratique de l’enseignement une part d’improvisation et de bricolage, part irréductible et incomparablement plus grande que celle du savoir rationnel” (p.101).

Quanto à importância que vem sendo atribuída à prática pedagógica como componente central da aprendizagem do ser professor, se é inegável a sua ênfase recente, também é verdade que ela surge geralmente associada à ideia de que é necessário reflectir sobre a experiência profissional, para que esta seja verdadeiramente formativa; e esse pensar a prática, na procura de solução para problemas concretos, só ganha em apoiar-se numa base de saberes disponíveis. Faz assim todo o sentido falar-se do professor como um “prático reflexivo”.

A defesa da tese de que a profissão docente tem evoluído no sentido de uma profissionalização crescente tem concitado uma generalizada aceitação, até porque contribui de forma visível para a valorização da actividade docente; Terral (1997a) chama mesmo a atenção para as dimensões mitológica e purificadora desse “credo contemporâneo”. A profissionalização implicará uma competência resultante de uma formação especializada de nível superior, uma vocação de serviço que a legitima, a necessidade de controlo do acesso à profissão e uma relativa autonomia no exercício da mesma, condições essas que advêm de um relativamente longo processo de profissionalização, de que decorre também um acrescido prestígio social; o resultado é a consideração do professor como um especialista na área da educação e não apenas como o artesão do ofício de ensinar.

Esta ideia não é, no entanto, consensual. Vejam-se, por exemplo, as referências ao conceito de “semi-profissão” ou à existência de tendências “desprofissionalizadoras” na actualidade da profissão docente; fala-se mesmo, em alguns casos, num eventual processo de “proletarização”, que não é alheio à intensificação do ritmo de trabalho do professor, à multiplicação de novas funções, à diminuição da sua autonomia a par do aumento de um certo controlo burocrático. Se a ideia da secular heteronomia da profissão faz algum sentido, ao salientar o controlo rígido a que os docentes

tradicionalmente foram submetidos, as novas funções que os professores hoje são chamados a desempenhar podem também configurar (ou não) a assunção de um novo papel no processo de mudança social. Ou serão os professores apenas os executantes dos modelos didácticos pensados por outros e determinados a partir do centro? Não estará a sua autonomia circunscrita aos aspectos metodológicos? O dilema autonomia / controlo permanece uma questão em aberto.

Regressando ao nosso *corpus* documental, a aceitação de que a actividade docente é uma profissão, com o que isso implica em vários sentidos, parece-nos ser um dado adquirido pelo discurso dos professores liceais de meados do século. São diversas as referências – pelo menos em dez momentos – a expressões que contêm esse pressuposto, tais como “cultura profissional”, “vida profissional”, “obrigações profissionais”, entre outras. A implicação na profissão começa por ser de natureza afectiva, expressa pelo amor pela profissão de que em vários momentos se fala. “Falassem-lhe [a Nicodemos Pereira] de uma questão pedagógica ou didáctica, da dignidade da profissão de ensinar... a sua paixão orientava-se e logo encontrava o caminho certo pois amava o seu ofício e dele sabia como poucos” (Serrão, 1957, p.115).

Esse amor pela profissão surge fundamentado pela sua integração num desígnio mais vasto, cuja concretização representa “a missão do professor”. Mesmo num contexto que já não se manifesta receptivo à utopia educativa anteriormente difundida pelo liberalismo e pelo republicanismo, das representações dos professores continua a fazer parte a crença nas virtualidades da educação no sentido de potenciar “o aperfeiçoamento e o progresso social” (Monteiro, 1957, p.100). Como acrescenta Ramos (1957): “Nicodemos tinha uma grande fé na possibilidade da realização destes objectivos, a longo prazo, através duma Acção Educativa conveniente” (p.121). O discurso dos professores vai incorporando, a este nível, alguns princípios comuns que

remetem para uma mitificação do papel da escola, para uma idealização do educando ou para o entendimento da profissão como vocação e/ou como sacerdócio, concepção que entronca nas raízes religiosas da mesma.

Este é, naturalmente, um discurso que aspira à dignificação da função docente e representa um esforço tendente à construção de mecanismos de legitimação social do trabalho dos professores. A funcionalidade desta concepção não significa, no entanto, a ausência de uma fundamentação ética. Uma das dimensões mais características da profissão, tal como é pensada pelos autores em análise, é o facto de lhe estar associada, mesmo que de forma implícita e embrionária, uma verdadeira “deontologia profissional”, utilizando aqui os próprios termos de Agudo (1957). A “natureza ética da profissão docente” parece aqui ser tida como um dado incontornável. Segundo Nóvoa (1998), a elaboração de um fundo comum de crenças, normas, regras, sentidos e valores é, exactamente, um dos traços centrais do processo de profissionalização dos professores. A exemplaridade de Nicodemos Pereira como profissional do ensino explica-se, neste contexto, “antes de tudo, por um extremo respeito que sentia pelos seus discípulos que mereciam para ele tudo, respeito que se revertia em sua pessoa numa altíssima noção das responsabilidades que por inteiro cabem à actividade docente” (Agudo, 1957, p.107).

Entre os valores mais representativos do perfil ético do professor Nicodemos surgem com destaque os seguintes: a coerência – de resto, o mais referenciado –, a responsabilidade, a probidade, a dedicação, a lealdade e a imparcialidade, entre outros. Não devemos, assim, circunscrever as concepções éticas dos professores de meados do século ao que Cunha (1996) designa por “deontologia do passado”, ou seja, “uma deontologia marcada pelo império da moral e pelo sentido de responsabilidade ante a sociedade constituída” (p.71). Parece-nos ser possível detectar, no discurso dos

professores, uma vontade de superação (ainda que relativa) da heteronomia prevalecente que importa sublinhar.

A centralidade dos valores atrás referenciados e a assunção de uma deontologia docente contribuem, entre outros factores, para a afirmação da identidade profissional dos professores. A consciência da identidade está, seguramente, na origem da própria ideia de prestar uma homenagem a um membro do grupo recentemente desaparecido. O conjunto de textos entretanto publicado procura sublinhar a exemplaridade ética e profissional de Nicodemos Pereira. A adesão potencial ao que ele representa – pelo menos, ao nível do ideal – contribuirá para fortalecer a união de todos os que fazem da docência a sua profissão, integrando-os numa “comunidade imaginada”. Nicodemos Pereira surge-nos aqui como um paradigma do que é ser um “bom professor” de liceu nos anos 50 do século XX. A homenagem que lhe é prestada é inequivocamente um ritual de integração, o qual remete para a importância dos rituais e das cerimónias na educação dos professores. De acordo com o apelo de Ramos (1957): “Que a nossa homenagem não seja estática mas dinâmica – transformemos em Acção o Pensamento de Nicodemos” (p.123).

À tentativa de produção de uma identidade dos professores por parte do discurso oficial, procuram os professores contrapor uma identidade alternativa (Lawn, 2000), o que vem comprovar a ideia de que “a identidade nunca é atribuída, é sempre construída” (Teodoro, 1999, p. 60).

A outro nível, várias são as referências que remetem para uma vontade de identidade, de que Nicodemos Pereira seria representativo, como “professor de matemática” (Agudo, 1957), condição várias vezes lembrada, ou como “mestre do liceu” (Pestana, 1957). De acordo com Terral (1997a), a afirmação da especificidade dos professores do ensino secundário passou, em boa medida, pela sua ligação às

disciplinas escolares. Um dos episódios que é apresentado como representativo do potencial de unidade da “classe” – tal como por diversas vezes surge designada - é o seguinte:

“A este respeito lembro-me bem da manifestação decidida e unânime da classe dos professores liceais a seu favor, quando do congresso de Évora, após ter o Dr. Nicodemos sido suspenso das suas funções por ter escrito determinado artigo na *Labor*. A classe quis votar uma moção de solidariedade e apoio moral ao Dr. Nicodemos, que a ninguém ofendera e dissera apenas a verdade, mas ele não consentiu, agradecendo mas dispensando a ajuda dos colegas” (Figueiredo, 1957, p.125)

A consciência de pertença ao mesmo grupo profissional é uma das dimensões mais importantes do processo de profissionalização da actividade docente ao nível dos liceus, reforçada pela já referida adesão a um conjunto de normas e valores partilhados. Uma revista como a *Labor*, escrita por elementos da “classe” e dirigida a essa mesma “classe”, representou, certamente, um papel decisivo na construção duma identidade que não pode deixar de ser vista na sua historicidade.

Do mesmo processo fez também parte a adopção, por parte do discurso dos professores, de alguns dos pressupostos pedagógicos e das propostas didácticas provenientes do movimento da Escola Nova, ainda que sem uma adesão explícita às concepções sociais e políticas que haviam dado coerência a essa corrente nas primeiras décadas do século XX. Como lembra Nóvoa (1987) – pensando no caso dos professores de instrução primária – estes apropriaram-se de elementos do discurso pedagógico inovador, fazendo dele um objecto próprio. A integração, no pensamento dos professores, dos postulados relativos ao aluno e ao acto pedagógico identificados com a tradição renovadora tornou-se, assim, um importante factor de identidade. Menos segura é a sua generalização ao nível da prática pedagógica.

O que fica dito permite compreender, por exemplo, a valorização das práticas de “observação” (Agudo, 1957), a constatação da importância do “saber pensar” no

desenvolvimento dos alunos (Candeias, 1957) ou, ainda mais claramente, a referência à defesa do chamado método do “self-government” por parte de Nicodemos Pereira (Ramos, 1957).

Uma outra dimensão importante do processo de profissionalização é a que decorre – recordemo-lo – duma formação especializada conducente à aquisição de uma competência específica, no caso no ensino de uma dada disciplina. Nicodemos Pereira frequentou a Faculdade de Ciências de Lisboa, onde concluiu a licenciatura em matemática (Figueiredo, 1957). Adquiriu a sua formação pedagógica na Escola Normal Superior, seguindo o modelo de formação criado no contexto republicano e extinto em 1930, no início da ditadura. Concluiu este percurso de formação com a realização do tradicional “Exame de Estado”, o momento que simbolizava a iniciação na profissão. Manteve vivas ao longo da sua carreira as preocupações relativas à actualização de conhecimentos, indicador claro do seu profissionalismo.

Os seus pares elogiavam, não só a “sua vasta cultura matemática” e o “saber profundo das matérias que ensinava”, mas também o seu “grande sentido pedagógico” (Figueiredo, 1957). Não podemos deixar de reconhecer a relativa modernidade duma concepção que procura articular formação científica e formação pedagógica, sem esquecer a experiência profissional – questão já analisada -, ainda que num contexto de alguma relativização da cientificidade da pedagogia. Recordemos, a este propósito, o entendimento desta como “arte de ensinar” e a valorização da pessoa do professor que Nicodemos era, em contraponto ao “jeito adquirido” de que se fala num dos textos.

3. O professor de liceu: um intelectual?

Relativamente à consideração do professor como intelectual – esse neologismo nascido na difícil conjuntura do final do século XIX francês – procuraremos, ao clarificar o conceito, recorrendo a um contributo oriundo da sociologia (Boudon & Bourricaud, 1986), proceder a uma associação, sempre um pouco abusiva, entre essa noção e a figura do professor, pelo menos como é sentida e pensada no seio dos professores de liceu de meados do século XX.

A ideia de que o intelectual se caracteriza por um mínimo de competência cognitiva, remete-nos para a necessidade da posse, por parte dos professores, de um saber especializado e, conseqüentemente, para o problema da sua formação como tal, um processo que, no caso do ensino secundário, apenas dá os primeiros passos no início do século XX.

A proximidade em relação aos valores centrais da sociedade prende-se com o papel histórico dos professores como agentes de socialização dos jovens seus alunos; prende-se ainda, embora em sentido diverso, com o papel social e cultural que assumiram nas comunidades onde desenvolveram o seu trabalho, um papel que nem sempre se situou, muito pelo contrário, numa postura de distanciamento em relação aos poderes e à ordem instituída; essa proximidade – a que procura corresponder o conceito gramsciano de “intelectual orgânico” – é um elemento importante para a compreensão do papel social dos intelectuais.

Sobre o problema da fundamentação deontológica da profissão já anteriormente nos pronunciámos. Podemos acrescentar agora o seguinte: a produção de um discurso (em certa medida) próprio e bastante impregnado de preocupações deontológicas é, certamente, uma das aproximações possíveis entre a noção de intelectual e a figura do professor. Sublinhámos atrás “em certa medida”, porque a autonomia dos professores foi sempre uma autonomia relativa, demasiado condicionada por formas diversas de

controlo administrativo e social que, neste caso, o afastam bastante da ideia de intelectual.

Num balanço do que fica dito, embora sejam manifestas as dificuldades na classificação dos professores como intelectuais, temos de reconhecer existirem algumas vantagens nesse esforço de aproximação. Algumas cautelas são naturalmente necessárias, de modo a que não distorçamos a realidade da profissão docente.

Convém aqui evocar, ainda que brevemente, o facto de que a reflexão sobre os professores como intelectuais tem a sua génese no contexto da chamada “pedagogia crítica” e, em particular, no pensamento de Giroux (1990), embora num sentido radicalmente diferente da aproximação que temos vindo a fazer. O entendimento dos professores como “intelectuais transformadores” apela à assunção de um compromisso crítico com vista à transformação social. Há, cremos nós, uma clara dificuldade em transpor esta concepção do professor como intelectual para o estudo da dimensão histórica da profissão docente.

Podemos agora tentar estabelecer algum paralelismo entre a categoria de intelectual e o perfil pessoal e profissional de Nicodemos Pereira, tal como nos é apresentado nos textos em análise. Surgem-nos cinco referências explícitas nesse sentido, a mais significativa das quais é a seguinte:

“Invulgarmente inteligente, era o crítico penetrante, o analista implacável de factos e atitudes, o curioso intelectual insaciável das verdades inatingíveis... Para muitos, o Nicodemos foi principalmente um intelectual: De facto, a sua inteligência poderosa, a sua agudeza de espírito, a cultura profunda e ao mesmo tempo extensa, a curiosidade intelectual, sempre desperta e activa, a memória invulgar, marcaram-lhe um lugar de destaque entre os professores mais cultos do ensino secundário” (Monteiro, 1957, p.101)

Era esse espírito crítico que o conduzia a uma postura de algum distanciamento em relação aos valores e ao discurso oficiais do Estado Novo e que assentava numa posição filosófica individualista, situada nos antípodas do organicismo prevalecente. “O

Nicodemos foi o individualista mais perfeito de quantos tenho conhecido – afirma Monteiro (1957) - Para ele o social não podia dominar o individual de maneira a reduzi-lo a um fantoche invertebrado” (p.99).

Os valores que nos são apresentados pelos seus colegas e amigos como sendo aqueles por que ele se guiou ao longo da sua vida, são valores que se filiam na tradição liberal e democrática que o salazarismo procurava abafar. As diversas referências à sua “democracia”, ao facto de nutrir “um verdadeiro amor à Liberdade Humana” (Ramos, 1957, p.122), a consideração da existência de um “núcleo fundamental de direitos e liberdades que são inerentes à própria dignidade humana” (Monteiro, 1957, p.100) ou a recusa da “opressão e sufocação” (Candeias, 1957, p.100), confirmam-nos essa ideia. “Era assim que Nicodemos pensava – afiança Monteiro (1957) – [era este] o seu código de honra, ferozmente vigiado pela própria consciência” (pp.100-101).

O seu individualismo justificava os factos de ele nunca haver pertencido “a nenhum partido político”, de não ter sido “arregimentado” por “nenhum chefe” e de nunca ter feito “parte de nenhuma agremiação religiosa” (Monteiro, 1957, p.100). Postura esta certamente difícil no Portugal de então, em particular para um professor e funcionário público, e que implicava alguma coragem intelectual. Esse mesmo individualismo não o impedia de ter em conta o papel social e cultural que o professor, como intelectual, tinha o dever de exercer. “Daí resultava que este professor tanto estava em actividade na aula como fora dela e era fora dela que ele ainda expunha, criticava, combatia ou animava, sempre construindo e defendendo alguma coisa de sério a favor duma educação séria” (Agudo, 1957, pp.108-109). Nas difíceis condições de então para o exercício da cidadania e de uma profissionalidade autónoma, ele era “um livre atirador, um colaborador combatente” (Monteiro, 1957, p.100).

É inquestionável o forte controlo político, ideológico, administrativo e moral exercido pelo regime autoritário sobre os professores, facto esse que afectou o processo de profissionalização e contribuiu para alguma desvalorização da profissão (Nóvoa, 1993).

...

O referido papel de regulação e controlo por parte do Estado não conduziu, no entanto, a que todos se resignassem a uma absoluta heteronomia, nem à aceitação plena do seu papel de agentes de normalização de pensamentos e comportamentos na óptica do poder instituído. Professores como Nicodemos Pereira, e outros dos seus pares, procuravam assumir uma postura de alguma “resistência” que se expressava, por exemplo, no esforço de criação de um espaço de autonomia (ainda que limitada); uma “resistência” conducente a uma certa solidão, de alguma maneira típica do intelectual. As diferentes posições assumidas pelos professores, num ambiente de algum desalento, em que se acentuava o predomínio do “social sobre o individual”, são muito bem captadas pelas palavras de Monteiro (1957):

“Os novos, na sua maioria não sentem o problema. Dos velhos, uns amoldaram-se, outros ficaram perdidos, desadaptados, valores que não podem arrumar-se na equação social que anda a resolver-se nesta hora trágica da História da Humanidade. O Nicodemos era um desadaptado” (pp.100-101)

O que fica dito não significa, por outro lado, que não haja alguma conformidade entre o discurso dos professores e alguns dos princípios que o Estado Novo fazia seus, como se depreende da referência à “Educação Nacional” – expressão popularizada pelo regime – ou a defesa, mais equívoca, de que “para nós, homens do Ocidente [a educação] deve estar impregnada dos princípios que norteiam a Civilização Ocidental” (Ramos, 1957, pp.121-122).

Que concluir no final deste percurso, durante o qual nos interrogámos – recorde-se – sobre a pertinência da definição do professor de liceu de meados do século XX com base nas categorias de artesão, profissional e intelectual. O professor continuava a ser o artesão do ofício de ensinar? Não será mais apropriado considerá-lo, já então, como um profissional / especialista do ensino? Ou assumia-se, antes, como um intelectual autónomo e crítico em relação ao poder / saber instituído? Como bem sintetiza Terral (1997b): “L’enseignant contemporaine se trouve donc pris dans une trame de représentations divergentes” (p.10). Parece mais prudente, com Bourdoncle (1993), insistir, fundamentalmente, na complexidade do processo de ensino / aprendizagem; quanto às noções em análise, cada uma tem a virtude de iluminar uma faceta particular dessa actividade multifacetada, por natureza compósita, que é a de professor. “Si différentes soient-elles, ces conceptions ne sont pas pour autant incompatibles chez l’enseignant, Qui combine souvent des éléments des unes et des autres dans son travail” (p.104)

Os discursos dos professores por nós aqui analisados, produzidos no quadro de uma homenagem a um colega entretanto desaparecido, são uma expressão clara dessa complexidade e dão conta, em particular, de como, no desfavorável contexto do Estado Novo, foi possível a emergência de uma consciência profissional e de representações identitárias que começaram a dar um sentido novo à profissão.

Referências:

AGUDO, F.D. (1957) Recolhida evocação do Dr. Nicodemos Pereira, *Labor*, 170, pp. 115-117.

BOUDON, R. & BOURRICAUD, F. (1986) Intellectuels, in: *Dictionnaire critique de la sociologie*, (Paris, P.U.F.).

BOURDONCLE, R. (1993) La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe, *Revue française de pédagogie*, 105, pp.83-119.

CANDEIAS, A. (1957) Uma interpretação, *Labor*, 170, pp. 95-98.

CUNHA, P. d'O. (1996) *Ética e educação*, (Lisboa, Universidade Católica Portuguesa).

FIGUEIREDO, A.T. (1957) A saudade de um amigo, *Labor*, 170, pp. 123-126.

GIROUX, H.A. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, (Barcelona, Ediciones Paidós – M.E.C).

LAWN, M. (2000) Os professores e a fabricação de identidades, in: A. NÓVOA & J. SCHRIEWER (Eds) *A difusão mundial da escola*, (Lisboa, Educa).

MONTEIRO, C. (1957) Nicodemos Pereira, *Labor*, 170, pp. 98-106.

NÓVOA, A. (1987) *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-Xxe siècles)*, (Lisboa, I.N.I.C.).

NÓVOA, A. (1993) The portuguese state and teacher educational reform: a sociohistorical perspective to changing patterns of control, in: T.S. POPKEWITZ (Ed) *Changing patterns of power. Social regulation and teacher education reform*, (Albany, State University of New York Press).

NÓVOA, A. (1998) La profession enseignante en Europe: analyse historique et sociologique, in: *Histoire & comparaison (essais sur l'éducation)*, (Lisboa, Educa).

PERRENOUD, P. (1997) *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*, (Lisboa, Publicações D. Quixote – I.I.E).

POPKEWITZ, T.S. & PEREIRA, M. (1993) An eight country study of reform practices in teacher education: an outline of the problematic, in: T.S. POPKEWITZ (Ed), *Changing patterns of power. Social regulation and teacher education reform*, (Albany, State University of New York Press).

RAMOS, A.C.S. (1957) Considerações sobre o Doutor Nicodemos – Mestre de Personalidade Humana, *Labor*, 170, pp. 117-123.

SERRÃO, J. (1957) Recolhida evocação do Dr. Nicodemos Pereira, *Labor*, 170, pp.

TEODORO, A. (1999) Crise de identidade nos papéis e na formação de professores. Quatro tópicos a partir de uma leitura sociológica, in: J. MAGALHÃES & A. ESCOLANO (Orgs) *Os professores na história*, (Porto, S.P.C.E.).

TERRAL, H. (1997a) La professionnalité des enseignants au regard de son histoire et de ses mythologies, *Recherche et formation*, 24, pp. 149-162.

TERRAL, H. (1997b) *Profession professeur. Des Écoles Normales maintenues aux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. 1945-1990*, (Paris, P.U.F.).

TROUSSON, A. (1992) *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*, (Paris, Hachette – C.N.R.P.).